

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA RELEVÂNCIA NA PROMOÇÃO DA AUTONOMIA SOCIOCULTURAL DOS APRENDIZES

THE CONTINUING FORMATION OF TEACHERS AND ITS RELEVANCE IN THE PROMOTION OF THE SOCIOCULTURAL AUTONOMY OF THE LEARNERS

Vanessa Mota¹

Christine Nicolaidis²

Resumo

Este trabalho tem a finalidade de analisar crenças de professores e graduandos no que concerne ao processo de *ensinagem*³ de línguas através de suas narrativas sobre suas práticas docentes durante um curso de aperfeiçoamento intitulado PROLEC (Promoção do Letramento Crítico por meio da produção de materiais didáticos), na Faculdade de Letras da UFRJ, durante o ano de 2013, financiado pela FAPERJ. As crenças de professores foram analisadas, em especial, sob dois aspectos: o da autonomia (Freire, 2011) e a do letramento crítico de aprendizes (Cervetti et alli, 2001). Os dados mostram que há um caminho longo a ser percorrido na formação continuada de professores para que aprendizes possam fazer usos de práticas sociais de maneira responsável e ética (Rojo, 2009).

Palavras-chave: *ensinagem*;
autonomia; PROLEC; letramento.

Abstract

The present article aims to analyze undergraduates' and teachers' beliefs regarding language teaching-and-learning process through their narratives about their teaching practices during a training course entitled PROLEC (Promotion of Critical Literacy by means of the production of didactic material), at the Faculty of Letters of the Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ during the year of 2013. The course was financially supported by FAPERJ (Rio de Janeiro State Funding Agency). The teachers' beliefs were particularly analyzed in the light of two aspects: autonomy (Freire, 2011) and of critical literacy (Cervetti et alli, 2001). The data shows that there is a long path to be followed in the continuing formation of teachers so that learners can make use of social practices in a responsible and ethical way (Rojo, 2009).

Keywords: teaching-and-learning;
autonomy; PROLEC; literacy.

Introdução

Neste trabalho, são analisadas narrativas de participantes do curso de aperfeiçoamento PROLEC⁴, que tem a finalidade de aproximar os estudos da área de Linguística Aplicada, envolvidos na formação de professores e na *ensinagem* de línguas, da realidade das salas de aulas de escolas do estado do Rio de Janeiro, auxiliando professores a repensarem suas práticas docentes, visando à promoção da autonomia dos aprendizes.

O público alvo deste curso envolve profissionais da área de *ensinagem* de línguas de escolas públicas e privadas, embora tenha sido dada oportunidade de estudantes de nível de graduação em Letras de participarem. A análise das narrativas dos participantes busca entender se a realidade vivida por esses profissionais está relacionada com o conceito de autonomia, bem como compreender a questão do Letramento Crítico, ambos conceitos discutidos durante o curso de aperfeiçoamento.

Este curso foi dividido em cinco módulos independentes, cada um com quatro encontros semanais, intitulados: “Elaboração e adaptação de materiais didáticos”, “Questões de letramento e autonomia na elaboração de materiais didáticos”, “Uso de ferramentas tecnológicas no ensino de línguas”, “Modelização didática de gêneros” e “Produção de sequências didáticas”, ministrados por professores pesquisadores da Faculdade de Letras da UFRJ. O participante que possui nível superior e que compareceu aos cinco módulos, apresentando a unidade didática proposta no final de cada um deles, teve direito a um certificado de aperfeiçoamento, porém, caso não tenha participado de todos os encontros, recebeu um certificado de participação para cada módulo cursado.

Para a geração de dados dessa pesquisa foram feitas observações dos encontros, bem como gravações, transcrições e entrevistas com os participantes, sobre suas práticas docentes. É relevante ressaltar que os dados gerados para esse trabalho refletem opiniões e relatos dos participantes dos dois primeiros módulos do curso de aperfeiçoamento.

Módulos observados e pressupostos teóricos abordados

O curso de aperfeiçoamento PROLEC – UFRJ constituiu-se por cinco módulos independentes, todos relacionados à formação continuada de profissionais de ensino do estado do Rio de Janeiro, e possuía uma carga horária total de 180 horas, durante o ano de 2013. Os dados gerados para esta pesquisa estão relacionados aos dois primeiros módulos: um referente a materiais didáticos e o outro sobre autonomia na *ensinagem* de línguas, ambos visando desenvolver conceitos e reflexões acerca do letramento crítico entre aprendizes.

Esse curso teve de início, um total de trinta e três participantes, entre eles, professores de escolas públicas, privadas e cursos de idiomas do estado do Rio de Janeiro e alunos da graduação da Faculdade de Letras da UFRJ.

O primeiro módulo do curso de aperfeiçoamento “Elaboração e adaptação de materiais didáticos” visava analisar diferentes materiais didáticos de diferentes instituições de ensino e níveis de aprendizagem e discutir como o letramento crítico poderia ser trabalhado nas aulas. Foram apresentadas aos participantes as ideias propostas por Cervetti et alli (2001)⁵ que abordam a importância do letramento crítico para a vida em sociedade e como esta concepção está ligada à *ensinagem* de línguas; neste artigo, é investigada a ideia de representação. De acordo com os autores, a realidade não é dada; ela não pode ser definitiva, e, portanto, não pode ser “capturada” pela linguagem. Em outras palavras, devemos questioná-la, já que a “verdade” não é absoluta, mas relativa e dependente de contextos específicos. Em outras palavras, podemos dizer que a realidade é (re)(co)construída e, com isso, há uma necessidade de desenvolvimento da consciência crítica.

No seguimento do curso, houve debate com a finalidade de permitir aos participantes concordarem ou não com as ideias dos autores mencionados e, com isso, (re)(co)construir o conhecimento. Os debates giraram, ao longo do módulo, basicamente, em torno de como esses

profissionais trabalhavam (ou não) a criticidade dos seus aprendizes e como os materiais didáticos, bem como as instituições de ensino, os auxiliavam (ou não) em suas práticas docentes. Há diálogo entre escolas e profissionais da educação? Os aprendizes possuem atitudes pró-ativas na *ensinagem* de línguas? Há espaço para debates e reflexões sobre a formação de cidadãos críticos e autônomos?

Para clarificar a relevância de tomada de decisões coletivas, o diálogo e o uso da linguagem socialmente contextualizada, Rojo (2009, p. 108), reforça que

(...) o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (...) situados no mundo social com seus valores, (...) constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. (...) Tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença.

Ao trabalhar com a linguagem socialmente contextualizada, promovemos a consciência crítica de aprendizes, o que é um tema relevante nas obras de Paulo Freire e ainda é tema debatido nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)⁶, como um dos objetivos principais do ensino na educação básica. Assim, ao fim do ensino fundamental, espera-se que os alunos sejam capazes de “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.” (p.7)

Entretanto, dialogar, de acordo com as ideias expostas por Bakhtin (apud FARACO, 2009, p.68) não necessariamente significa que há, digamos, concordâncias a todo o momento e aceitação de pensamentos, isto é, das relações dialógicas podem “resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o

embate, o questionamento, a recusa.” Através dessas relações dialógicas, podemos alterar, questionar e melhorar tanto as práticas docentes, quanto as discentes, com autonomia para que a *ensinagem* de línguas seja efetivada.

O segundo módulo observado intitulado “Questões de letramento e autonomia na elaboração de materiais didáticos”, abordava a *ensinagem* de línguas voltada para a promoção da autonomia sociocultural de aprendizes. Ou seja, uma autonomia voltada não só para o indivíduo, mas para as práticas sociais nas quais o aprendiz está inserido. Embora os termos “independência” e “autonomia” sejam utilizados, muitas vezes, como sinônimos, ressaltamos aqui a diferença entre eles:

(...) o segundo termo “refere-se a mais uma atitude pró-ativa e vontade de participar. Para que alguém se torne autônomo, na acepção aqui defendida, é preciso ainda que, além de ter uma atitude pró-ativa e participativa, ele tenha consciência dos seus próprios recursos para o desenvolvimento de suas competências, mas ainda seja consciente do contexto social em que está inserido. (NICOLAIDES; MATOS; MOTA, 2013, p.187).

Freire (2011) acredita na autonomia como um amadurecimento do *ser para si*, porém não podemos esquecer-nos de amadurecermos também para e com o outro, levando em conta que a educação é como uma “especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo” (p.106). Assim, fazendo uso da língua em contextos socialmente reais e em diálogo com o outro, os aprendizes criam consciência de seus papéis sociais de forma responsável e ética.

Durante o segundo módulo, com o propósito de despertar a reflexão com relação às práticas colaborativas em sociedade, os participantes assistiram e debateram sobre o vídeo Ilha das Flores⁷, que mostra como nós, seres humanos, estamos, direta e indiretamente, ligados tanto com pessoas próximas, quanto com pessoas que estão distantes, mas que acabam influenciando nosso modo de vida, seja pela alimentação, pelo trabalho, pela educação, entre outros. A sugestão de uma discussão sobre esse filme surgiu através da leitura de um livro recomendado aos participantes intitulado *Línguas*

adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês (SCHLATTER & GARCES, 2012). O capítulo “Educação para a vida: o que a escola tem a ver com isso?” inicia-se com a seguinte pergunta: “A escola pode tornar-se um palco privilegiado para a integração de conhecimentos com vistas a compreender o mundo, participar e nele intervir criativamente?” (p.9) Assim, um debate pode ser iniciado abordando a função da escola para a formação do cidadão, ou seja, a escola tem papel fundamental para os aprendizes, mas, para isso, é necessário que eles possam “compreender as relações humanas como complexas, diversas, situadas e historicamente construídas.” (p.14)

Com o intuito de mostrar que é possível *letrar* os aprendizes criticamente, foi pedida a leitura dos capítulos do livro *Multiletramentos na escola* de Roxane Rojo e Eduardo Moura (2012). Os participantes foram divididos em grupos e cada um ficou responsável pela leitura, apresentação e questionamentos dos capítulos presentes nessa obra, que reúne o que os autores chamam de “protótipos”, ou seja, “estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não os das propostas iniciais” (p.8). Ao propor o trabalho com os multiletramentos, os autores analisaram os usos de alguns gêneros em sala de aula, tais como trabalhar com clássicos infantis, utilizando um *blog* ou, até mesmo, trabalhar minicontos multimodais:

(...) trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO & MOURA, 2012, p. 8-9)

O aprendiz sendo um ser pró-ativo em sua formação e tendo oportunidade para por em prática suas ideias, trabalhando colaborativamente com os demais colegas e profissionais da escola, acaba se tornando um criador de sentido com os outros, tornando-se mais autônomos através de uma aprendizagem socioculturalmente dita. A criação coletiva é um importante alicerce que promove a autoria, a autonomia, a interatividade, o registro e o

protagonismo da turma, incentivando os alunos a produzirem e divulgarem o conhecimento (cf. Rojo, 2012).

Alguns dados relevantes durante esses dois módulos podem ser observados na próxima seção, na qual há uma seleção de trechos de relatos dos participantes contando suas experiências com relação à docência, trocando ideias sobre suas crenças relacionadas aos textos debatidos.

Narrativas de participantes sobre suas práticas docentes

As narrativas presentes nesta seção foram gravadas e transcritas a partir das intervenções dos participantes ao longo do período em que ocorreram os dois primeiros módulos do curso, entre os meses de abril e maio de 2013, na Faculdade de Letras da UFRJ, durante as aulas do curso PROLEC.

Embora esse curso tenha como público alvo professores de línguas, tanto de escolas públicas, quanto privadas, houve a participação de alunos da graduação da Faculdade de Letras da UFRJ. Porém, neste trabalho, lançamos mão de narrativas de professores de línguas, entre eles Alice, Breno e Adriana⁸.

No primeiro módulo, durante um debate sobre materiais didáticos, o foco principal foi nos livros didáticos aprovados pelo PNLD⁹. No dia 17 de abril, alguns participantes expuseram suas opiniões, tanto aqueles que já os haviam utilizado em diferentes instituições de ensino, quanto aqueles que gostariam de ter essa oportunidade. Estes, em sua maioria, alunos da licenciatura que ainda não lecionam. Um comentário da professora Alice nos chamou atenção:

Transcrição 1 – Excerto do dia 17/04/2013:

(Professora Alice expõe sua opinião durante a aula do módulo de materiais didáticos acerca da participação dos alunos na escolha dos livros)

Eu fico pensando na promoção do material didático na perspectiva do aluno... Por que não entrar numa sala de aula e perguntar 'o que vocês gostariam de ler'?

Percebe-se aqui que a professora tem a vontade de que haja mais oportunidade para que as relações dialógicas (cf. Faraco, 2009) sejam efetivadas. Tais relações podem dar mais espaço para os aprendizes serem mais pró-ativos durante as tomadas de decisões envolvendo a *ensinagem* de línguas/literatura, o que não costuma ocorrer nas escolas, conforme declarações dos participantes. A citação de Alice está em consonância com a seguinte argumentação do professor de língua portuguesa e literatura, Breno, sobre como é preocupante a aceitação daquilo imposto pelas instituições de ensino aos docentes, o que, na maioria das vezes, faz com que tanto corpo docente quanto discente não tenha voz nas tomadas de decisões:

Transcrição 2 – Excerto do dia 17/04/13:

(Professor Breno relata a relação entre coordenação pedagógica e docentes durante a escolha de livros)

(...) isso é muito bacana, eu já tive a oportunidade de estudar com uma professora que já fez isso (...) isso é muito legal quando eu tenho uma coordenação pedagógica que me apoie... Meu sonho é fazer com que minha lista de livros paradidáticos sejam tiradas da banca da Saraiva... **Porque às vezes eu coloco uma programação e minha coordenadora vira e fala assim: “você não vai trabalhar Dom Casmurro?”** Eu também preciso de uma organização pedagógica por trás pra que me permita muitas vezes, me desculpe, chutar o conteúdo, e me dar oportunidade de pegar um Best Seller...

Neste relato, o professor Breno revela um descontentamento sobre o que é imposto pela coordenação pedagógica na escolha dos livros a serem lidos pelos aprendizes, indicando a falta de participação de docentes, complementando a opinião da professora Alice sobre a falta de voz nas decisões por parte do corpo discente.

Durante o segundo módulo houve debate sobre o que os participantes entenderiam sobre letramento crítico. Ainda esse mesmo

professor, Breno, que se mostrou muito participativo durante o curso, concluiu seu raciocínio da seguinte maneira:

Transcrição 3 – Excerto do encontro do dia 29/05/13:

(Professor Breno tenta definir o que seria “letramento crítico”)

(...) [letramento crítico] é inserir em seu contexto social... É colocar como leitor e agente do seu mundo.

Conforme citado, Breno entendeu a relevância de contextualizar o uso da linguagem e fazer com que os aprendizes possam desenvolver suas habilidades, não apenas em sala de aula, mas em seu “mundo social com seus valores” (cf. Rojo, 2009). Isto é, promover a formação de cidadãos críticos, ao invés de promover um ensino engessado de memorização de regras gramaticais.

Uma forma de avaliar o entendimento dos participantes sobre os módulos e os debates, bem como suas práticas docentes, foi através das unidades didáticas elaboradas pelos participantes ao fim de cada módulo. Em cada unidade, os participantes foram orientados a levar em consideração aspectos cruciais, tais como o nível dos aprendizes, o número de alunos, problemas eventuais que poderiam surgir ao longo da aplicação da unidade, entre outros. Cada unidade deveria ser composta de três tarefas relacionadas ao mesmo eixo temático, a critério de cada participante, visando à promoção do letramento crítico de aprendizes.

Logo após tentar definir o que seria letramento crítico, o participante Breno comentou sobre sua unidade didática referente ao primeiro módulo:

Transcrição 4 – Excerto do dia 29/05/13:

(Professor Breno relata sobre as tarefas propostas em sua unidade didática)

Na minha unidade didática, eu trabalhei com produção de texto... Uma atividade que eu achei interessante... Eu pedi pra eles procurarem na linha do

tempo da página do *Facebook* deles...*posts* que tenham cometido erros...ecos, inversões...

Nesse último relato, percebemos uma tarefa proposta pelo professor voltada aos erros gramaticais, porém sem promover a criticidade dos aprendizes sobre esses “erros”, tais como variação linguística, contexto no qual o *post* estava situado, entre outros. Verifica-se que o mesmo professor que mencionou a importância de *letrar* criticamente inserindo o aprendiz “em seu contexto social”, ao expor a sua prática docente, parece não ter seguido essa linha de raciocínio na prática.

Esse relato guarda diferenças bastante acentuadas em relação a este outro, da professora Adriana, também de língua portuguesa e literatura:

Transcrição 5 – Excerto do dia 29/05/13:

(Professora Adriana relata experiência na qual acredita que tenha promovido o letramento crítico de aprendizes em uma escola pública do Rio de Janeiro)

Eu também não conhecia essa questão do letramento crítico e eu não sei se o que eu fiz... e rapidamente relatando... comprei vários jornais e levei pra escola... uma pet shop no Engenho de Dentro estava maltratando os animais. Nesse dia, eu confesso que não foi pensando nessa notícia, mas está em todos os jornais... eu queria que eles lessem vários jornais diferentes... de que eles fossem buscar as informações... fui colocando no quadro como que foi abordada essa notícia em diferentes jornais. E depois eu perguntei pra eles o que eles queriam ver nas capas dos jornais... eles refletiram sobre essa questão...

No primeiro relato do professor Breno (ver excerto 4), o docente evidenciou a intenção de avaliar a aptidão dos alunos em reconhecer inadequações em relação ao uso da norma culta da língua, ao passo que, no segundo, o objetivo da professora Adriana foi fazer seus alunos refletirem sobre a questão abordada nas notícias, preocupação que sequer foi citada no anterior. A professora, mesmo reconhecendo até aquele momento jamais ter recebido qualquer informação sobre letramento crítico, mostrou-se engajada e reflexiva sobre suas práticas docentes, e as tarefas por ela propostas aos

alunos visavam à reflexão e à produção de criticidade em relação ao mundo no qual eles estão inseridos. Em contrapartida, não percebemos a promoção do letramento crítico durante a unidade didática relatada pelo professor Breno, apesar de sua fala inicial sugerir o reconhecimento da importância desta promoção. É importante ressaltar a complexidade de se trabalhar o letramento crítico de aprendizes, em situações reais de uso da língua, para que assim, haja a promoção da autonomia. Acreditamos que, embora o professor Breno não tenha relatado uma tarefa com esses propósitos, ele demonstrou em seu relato conhecer o que seria o letramento crítico, o que nos indica um importante avanço em sua vida profissional.

A professora Adriana ainda evidencia a crença na sua função de fomentadora da criticidade e promotora da intervenção crítica dos alunos na sociedade:

Transcrição 6 – Excerto do dia 29/05/2013:

(Professora Adriana expõe o que considera ser o papel da escola na formação de aprendizes)

“Na escola, aprendemos a analisar, refletir, negociar, respeitando o outro e com o outro.”.

Apesar de muitos participantes do curso PROLEC terem, durante conversas informais, relatado a importância de haver esse tipo de oportunidade para que docentes e futuros docentes possam refletir e trocar experiências, nem todos tiveram visões tão otimistas, chegando, até mesmo, a possuir uma descrença nas possibilidades de reflexão, criticidade e autonomia serem desenvolvidas em ambiente escolar, como foi relatado pela participante Cristina:

Transcrição 7 – Excerto do dia 29/05/2013:

(Professora Cristina se mostra descrente sobre a formação de aprendizes de maneira eficaz)

“A escola não dá conta dessa diversidade que acontece, como que vai dar conta da vida?”

É um desafio muito grande formar cidadãos críticos e promover a autonomia de alunos, pois isso requer um esforço por parte de governos, escolas e comunidade acadêmica. É um processo que demanda investimentos em formação inicial e continuada de professores, bem como mencionado por Rojo & Moura (2012), é fundamental analisar

(...) o que mudar (ou não) nos currículos e referenciais, na organização do tempo, do espaço e da divisão disciplinar escolar, na seriação, nas expectativas de aprendizagem ou descritores de “desempenho”, nos materiais e equipamentos disponíveis nas escolas e nas salas de aula. (p.31)

Considerações finais

De acordo com Rojo (2009), “um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (p.107). As afirmações e relatos de cada participante do PROLEC demonstram a necessidade de ações de formação continuada que oportunizem o debate e a troca de experiências nesta direção. Embora docentes demonstrem compreender a importância de promover o letramento crítico também como forma de ampliar as possibilidades de intervenção de seus alunos na sociedade em que estão inseridos, ainda é evidente a descrença nas possibilidades da escola em assumir este papel; o receio da não aceitação, por parte dos gestores da escola, de uma proposta que promova a criticidade dos alunos; as dúvidas em relação a como este processo possa ser conduzido.

Assim, uma formação continuada permite a reflexão sobre as práticas docentes e sobre a formação de cidadãos críticos que tenham consciência sobre seus papéis sociais, agindo de maneira autônoma em sociedade. É importante ressaltar que a promoção da autonomia sociocultural dos aprendizes não é tarefa apenas do professor – é parceria entre educadores, educandos, familiares, instituições de ensino e comunidade. O comprometimento do docente com a continuidade de sua formação se mostra

essencial, uma vez que a sociedade se transforma e se reinventa permanentemente, e os instrumentos à nossa disposição se diversificam cada vez mais. Rojo & Moura (2012) nos lembram de que é necessário que haja um engajamento por parte do professor para se atualizar e estar disposto a trabalhar, juntamente com os aprendizes, levando em conta as diferenças socioculturais de seus alunos. Para isso, é necessário dar aos aprendizes o poder de intervir nas decisões que se referem à sua formação e ao seu desenvolvimento de criticidade e autonomia. Para que isto possa se efetivar, há a necessidade de se promover mais cursos de aperfeiçoamento e atualização para profissionais da educação, bem como um estreitamento da distância entre estudos acadêmicos (instituições de nível superior) e contextos escolares (instituições de nível básico). Como foi, por diversas vezes, relatado pelos participantes, as escolas podem e devem incentivar seus profissionais a refletirem sobre suas práticas docentes e a buscarem novas qualificações. Com uma formação continuada de qualidade, acreditamos que professores possam modificar suas atitudes para melhor, apostando sempre no diálogo com seus aprendizes, para que haja a promoção de sua autonomia sociocultural. Por fim, “um ser autônomo socioculturalmente é um ser engajado e pró-ativo para o desenvolvimento de suas competências, sempre considerando o contexto social ao qual está inserido” (NICOLAIDES; MATOS; MOTA, 2013, p. 187).

Notas

¹ Mestranda do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ.

² Professora Pesquisadora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ.

³ Adota-se aqui o termo “ensinagem”, no lugar de “ensino e aprendizagem”, por entender que os referidos termos são processos imbricados e não separados, sendo a delimitação entre eles bastante tênue (v. NICOLAIDES; SZUNDY. 2013).

⁴ PROLEC (Promoção do Letramento Crítico por meio da produção de materiais didáticos) é um projeto que está em consonância com outro projeto submetido à FAPERJ pelo Edital “Apoio à melhoria do Ensino em Escolas da Rede Pública Sediadas no Estado do Rio de Janeiro – Edital FAPERJ N.º 16/2011, pela mesma equipe de professores pesquisadores, com uma carga horária total de 180h.

⁵ Retirado de < <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>, acessado em 22 de setembro de 2013.

⁶ Ver o documento na íntegra em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf Acessado em 28 de janeiro de 2014.

⁷ Filme curta metragem Ilha das Flores. Retirado de <<http://www.youtube.com/watch?v=KAzhAXjUG28>>, acessado em 22 de setembro de 2013.

⁸ Os nomes dos participantes aqui utilizados são fictícios, a fim de preservar suas identidades.

⁹ Para maiores informação sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article Acessado em 28 de janeiro de 2014.

Referências

CERVETTI, G., PARDALES, M.J., & DAMICO, J.S. (2001, April). “A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy.” *Reading Online*. Disponível em:

http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html Acesso em 22 de setembro de 2013.

FARACO, C.A. *Linguística & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília, 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf> Acessado em 28 de janeiro de 2014.

MEC/SEF. PNLD. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668id=12391option=com_contentview=article> Acessado em 28 de janeiro de 2014.

NICOLAIDES; C.; MATOS; A.; MOTA, V; “A autonomia na *ensinagem* de línguas: a oscilação entre o individual e o social.” In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.) *Ensino-aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada*. Campinas: Editora Pontes, 2013, p.187.

NICOLAIDES, C; SZUNDY. P. “Situando a “*ensinagem*” no escopo da linguística aplicada de línguas no contexto brasileiro – um paralelo com a criação e maturação da ALAB.” In: GERHARDT, A.F.L.M.; AMORIM, M.A. de.; CARVALHO, A. M. *Linguística aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, 2013.

ROJO, R. “Letramento(s) – Práticas de letramento em diferentes contextos.” In: *LETRAMENTOS MÚLTIPLOS, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.108.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHALLTER, M.; GARCEZ, P.M.. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.